

テ・ファリキとラーニング・ストーリーから実践記録を読み解く

橋 川 喜美代

(キーワード：テ・ファリキ，ラーニング・ストーリー，保育史における実践記録)

はじめに

経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）は2004年，報告書『5つのカリキュラムの概要：人生の出発こそ力強く，幼児教育・保育におけるカリキュラムと教育』（*Five Curriculum Outlines—Starting Strong, Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*）を刊行した¹⁾。この報告書は1998年3月，OECDの教育委員会によって開始されたプロジェクト，「幼児教育・保育政策に関する調査」の成果として公表されたものであるが，ここにおいて紹介されたニュージーランドの乳幼児教育カリキュラムである「テ・ファリキ」（Te Whāriki）は，社会文化的アプローチに基づいた斬新なカリキュラムとして世界の注目を集めた²⁾。

「テ・ファリキ」の特色は，大宮勇雄が指摘する様に，幼児期のカリキュラムの多くが「準備教育としての成果」を求められ，事細かに現場に指示する形で策定されるのとは対照的に，徹底した保育の実践者・専門家の意見を集めて作られた子どもの「今ここにある生活」を大事にする保育観に立つカリキュラムだという点にある³⁾。

大宮はわが国の「保育所保育指針」とも対比しながら，次のように指摘している。「保育所保育指針では子どもの生活に対する保育者の配慮は『養護』と概念化され，それとは別個の形で，子どもの自発的活動に対する積極的働きかけが『教育』として区別される。教育の目標は，健康と身体運動にかかわる能力・人間関係にかかわる能力・表現する能力・言葉にかかわる能力・環境に働きかける能力，の五つに分けられた能力（の基礎）の『発達』を促すことにある。保育の目標は能力発達の視点だけからおさえられ，子ども自身にとっての生活の質や意味は，できるだけ配慮すべき問題としておさえられている。」に過ぎないのだと述べている⁴⁾。

つまり，大宮が「テ・ファリキ」に注目するのは，このカリキュラムが子どもの生活の質や意味を保育の目標として掲げ，その有り様にこだわることにある。その理由の1つには，ニュージーランドの乳幼児教育施設の形態がわが国とは異なり実に多様であることによる。ニュージーランドの先住民マオリ族が「敷物」や「くもの巣」などを指して使う「ファリキ」（Whāriki）には「万人が拠り所とする敷物」の意味が込められており，その意味通り多様な視点，文化，アプローチを内包している全施設の補助金交付の条件として，政府はこのカリキュラムの履行と評価を求めている。しかし，どのようにカリキュラムに示された目標を達成するのかは各施設の裁量に委ねられ，具体的な活動内容や方法は各施設ごとに異なっている⁵⁾。

筆者は，テ・ファリキとそれに基づいて実施されるアセスメントであるラーニング・ストーリーが学生や院生の子どもの理解に及ぼす影響に注目し研究を進めてきた。学生たちはラーニング・ストーリーを採ることを通して，子どもを見る観点が子どもの欠点やできないことから，子どもを信頼し，長所に着目していくように変化していく。つまり，ラーニング・ストーリーとテ・ファリキとの照合から，トラブルを繰り返す子どもの些細な行動の中に，学び・育ちの可能性を見出していく⁶⁾。そして，こうした子ども自身の学ぶ力と可能性への信頼に基づいた子ども観への変容が，学生と子どもとの一体感を強め，子どもの発達に意味ある活動を生起させることによって，保育の質向上に繋がることも明白となった⁷⁾。

本研究は，現代ならびに保育史における実践記録の筆者らが，子どもたちの遊びによって彼らの内面世界とその表現の仕方を理解し，彼らと世界を共有する様子をテ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いて分析することを目的とする。ここでいう保育史における実践記録とは，わが国の幼稚園が恩物中心主義保育による画一的指導から子どもの心に共感する保育へと移行する過程において，特色ある保育形態を生起させてきた幼稚園での実践記録である。

本論に入る前に，保育形態に触れながら，なぜテ・ファリキとラーニング・ストーリーを尺度に用いるのかを

明らかにしておこう。保育形態を規定する保育の環境とは、保育者が特定の方法意識によって構成するものであるが、それはモノや場をどのように用意するかのみならず、子どもが気づいたり興味をもったりする事物・事象を取り上げ、生活の中に組み込むよう構想されたものである。しかも、そこには当然のこととして、保育のねらい、つまりどのような子どもに育てたいかを実現するための具体的方策（案）が込められているはずである。したがって、保育形態とは、こうして保育者によって整えられた環境において、子どもが活動を展開し、実現させようとする子どもの願いと、環境に込めた保育者の願いとのぶつかり合いの中で、相手を知り、共感・理解することによって、活動や経験の定型的な枠を越えた、より主体的で創造的な経験を創出する保育を志向するための鍵概念である。つまり、それは保育をより創造的、方法的にするための基本問題であり、保育の改造を求める保育者の中心的課題となるものである。

筆者がここでテ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いるのは、保育形態において解明すべき点、つまり①保育者のどのような働きかけが成立しているのか、②子どもたちの活動要求がどのように実現され、どのような満足感が得られているのか、③保育者と子どもの相互作用過程がどのように展開しているのか、つまりコミュニケーションの質、といった事柄が明らかにできるからである⁸⁾。まず、ラーニング・ストーリーをテ・ファリキの目標と照合することによって、保育者の環境整備と子どもたちの経験する生活の質と意味が明示できる。学びの成果から、子どもたちの活動要求の実現と満足度が明らかとなる。さらに、活動の流れを示したラーニング・ストーリーから両者のコミュニケーションの有り様が把握できるといった具合である。こうした点を踏まえ、保育史における実践記録をラーニング・ストーリーにして分析を試みる。

I. テ・ファリキとラーニング・ストーリーがもたらす子どもの学び・育ち理解の変容

ニュージーランドの乳幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ」は1996年、ナショナルカリキュラムとして策定された。0歳から就学までのすべての乳幼児教育施設がこのカリキュラムを共通基盤として保育実践を展開している。社会文化的発達論に基づく「テ・ファリキ」では、子どもは大人や他児との結び付きの中で生きる存在であり、社会の一員として人や物、事柄に影響を受けながら成長・発達していくものと考えられている。

以下、テ・ファリキの体系を説明しながら、保育実践においてテ・ファリキとラーニング・ストーリーを使用することの利点を明らかにしておこう。

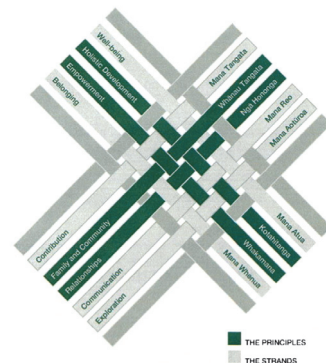
1. テ・ファリキの体系と子どもが学び・育つ生活とは

(1) テファリキを貫く原理

「テ・ファリキ」は、図1に示すように、4本の原理系（the principles）と5本の要素系（the strands）によって織り上げられた敷物として描かれることが多い⁹⁾。原理系は表1に示すテ・ファリキが掲げる「エンパワメント」「全人格的発達」「家族と地域」「関係」という4つの原理を示している¹⁰⁾。第1原理「エンパワメント」では、子どもは信頼され意思決定する主体として重視される。そうすることによって、カリキュラムは子どもの学びと成長の力となる。第2原理「全人格的発達」では、子どもは諸能力の束ではなく、一個の人格を持った存在として育つことが重視される。そして、家庭や地域はカリキュラムに必要不可欠なものというのが、第3の原理である。第4の「関係」の原理では、子どもは応答的で相互のやりとりの関係性の中で育つことを強調している。

表1 「テ・ファリキ」を貫く4原理

4 原理	要 点
エンパワメント (Empowerment)	カリキュラムは子どもが学び、成長するための力となる。
全人格的発達 (Holistic Development)	カリキュラムは子どもが学び、成長している全人格的方法を考慮に入れる。
家族と地域 (Family & Community)	家庭や地域はカリキュラムに不可欠な一部分である。
関 係 (Relationships)	子どもたちは人や場所、モノとの応答的で相互的な関係を通して学んでいる。



(出典) Ministry of Education, *Te Whāriki*, p.13.

図1 テ・ファリキ

要素糸は表2に示している、「幸福」「所属感」「貢献」「コミュニケーション」「探究」である¹¹⁾。これは、テ・ファリキが目指す「心・身体・精神が健康であり、何かの一員としての所属感を持ち、社会に価値のある貢献をするという信念や、コミュニケーション能力の担い手であり、有能で自信のある学び手」¹²⁾として子どもが成長していくための構成要素を示している。つまり、将来そうあることが期待される生活と同じ生活を保育施設で経験することによって、子どもは目指すべき人間像に向かって成長できると捉えられている。

表2 「テ・ファリキ」の5要素

5要素	要 点
幸 福 (Well-Being)	子どもの健康と幸福が守られ育まれる。
所属感 (Belonging)	子どもたちとその家族は何かの一員としての所属感を実感できる。
貢 献 (Contribution)	子どもたちは公平な学びの機会があり、一人ひとりの貢献は尊重される。
コミュニケーション (Communication)	自身の文化、他の文化が培ってきた言語やシンボルが守られ、尊重される。
探 究 (Exploration)	子どもは能動的に環境を探究することを通して学ぶ。

(2) 「要素」の内容構成

「テ・ファリキ」の各要素の内容構成は、図2のようになっており、子どもたちにとって望ましい3～4項目の環境が目標として掲げられている。表3は各要素に掲げられた目標である¹³⁾。ちなみに要素「所属感」では、

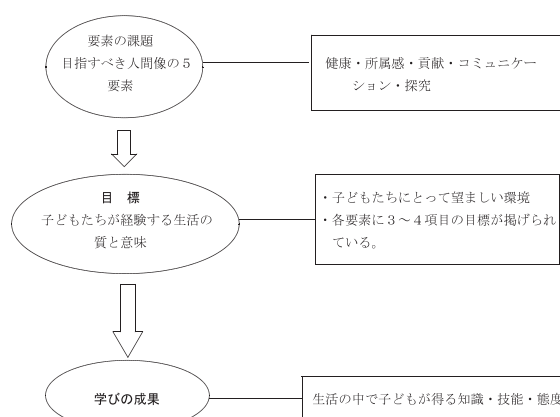


図2 テ・ファリキにおける要素の内容構成

「家族やさらに広い世界との繋がりが感じられる環境」「居場所がある環境」「快適さが感じられる環境」「行動の許容範囲がわかる環境」が、子どもたちにとって望ましい生活において求められる。

子どもたちは家庭と保育所との繋がりが大事にされることによって、心地よく安心できる居場所が保育所内に確保される。社会文化的背景に左右されることなく、公平な学習の機会が保障されていることは当然だが、自然や文化、そこに生きる人たちやモノとの出会いや対話が子どもに与えられ、子どもはそれを通してさまざまな世界の意味やそこに生きることを実感しながら、学ぶ意欲と力をつけていく。一方、保育者は子どもたちの願いとなる生活をしっかりと受け止め、それを実現するため、熱意をもってかかわることが求められる。

表3 5要素と目標

要 素	目 標
幸福： 子どもの健康と幸福が 守られ育まれる。	①子どもたちは、健康が促進される環境を経験する。 ②子どもたちは、情緒的な快（幸福）が育まれるような環境を経験する。 ③子どもたちは、危害から守られた安全な環境を経験する。
所属感： 子どもとその家族は何かの一員としての所属感を 実感する。	①子どもとその家族は、家族やさらに広い世界との繋がりが大事にされ、もっと広がっていくような環境を経験する。 ②自分の居場所があるということが理解できる環境を経験する。 ③子どもとその家族は、日頃の日課、習慣、行事に関して快適に感じることのできる環境を経験する。 ④子どもとその家族は、受け入れられる行動の範囲と限界が理解できる環境を経験する。
貢献： 公平に学ぶ機会が用意され、一人ひとりの貢献が尊重される。	①性、能力、年齢、民族、生活背景に関係なく、公平な学習機会が保障されている環境を経験する。 ②子どもたちは、個人として尊重されている環境を経験する。 ③子どもたちは、他の子どもたちとともに学ぶことを促される環境を経験する。
コミュニケーション： 自身の文化とそれ以外の文化が培ってきた言葉とシンボルに触れ、それらを尊重する。	①子どもたちは、さまざまな目的のために非言語的コミュニケーションを発達させるような環境を経験する。 ②子どもたちは、さまざまな目的のために言語的コミュニケーションを発達させるような環境を経験する。 ③自分の文化、あるいはそれ以外の文化の物語やシンボルに触れる環境を経験する。 ④子どもたちは、創造したり表現したりできる多様な方法を発見し発展させることのできる環境を経験する。
探究： 子どもは環境を能動的に探究することを通して学ぶ。	①遊びが意味ある学びとして尊重され、自発的遊びの重要性が認められる環境を経験する。 ②自分の身体に対する自信とコントロールを獲得できるような環境を経験する。 ③能動的な探索、思考、理由付けのための方略を学ぶ環境を経験する。 ④自然界、社会的世界、身体世界、物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境を経験する。

(3) テ・ファリキとラーニング・ストーリーの照合方法

ラーニング・ストーリーには、子どもたちの行動に埋もれた学び・育ちの事実が潜んでいる。その学び・育ちの事実はテ・ファリキと照合することによって、明確なものとなる。学生が記した「鍋洗い」という A 児のラーニング・ストーリーを例に、テ・ファリキとラーニング・ストーリーとの照合について説明しておこう¹⁴⁾。

A 児が大きな鍋を持って水道のところに行き、鍋に水を勢いよく入れ、水があふれると水を止め、横の排水溝に、鍋をひっくり返し水を捨てていく。水を捨てると、筆者にニコッと笑顔を向けてくる。筆者が微笑み返すと、もう一度鍋に水を入れる。A 児は、その行為を15回も繰り返す。すると、今度は水を出し、少し離れた場所から水の入る様子を見ている。鍋ぎりぎりまで水が入ると、水を止める。これを3～4回繰り返した後、鍋の中に入っている水と砂をかき混ぜ、砂と水を一緒に捨てる。捨てる時には、鍋をのぞき込み砂があるかどうかを確かめながら捨てていく。砂を捨てると、A 児が筆者に「綺麗になったな。」と満面の笑みを送ってきた。筆者がハッとして、「ホンマや！ A 君、綺麗にしたな」と言うと、「うん！ A、綺麗にした。」と応える。そして、砂と水を捨てることを繰り返し、やがて鍋の中の砂が無くなった。鍋の中の砂が無くなったところで、A 児が「あの料理すんの。」と筆者に言う。筆者が「ホンマ～、何できるか楽しみやわ。」と言うと、鍋を園庭のテーブルの方に持っていく。…（略）…

学生は、A 児の行動を興味を持って受容することで、表3に示した要素「幸福」の「健康が促進される環境」「情緒的な快（幸福）が育まれるような環境」「危害から守られる環境」のうち、「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」を整備していた。その結果、A 児は表4に示す7項目の学びの成果¹⁵⁾のうち、“注意を払い、集中を持続させ、熱中できるようになっていく”“情緒的な欲求が満たされることを期待する”，という学びを獲得していることがわかった。

表4 学びの成果（知識、技術、態度）

- 自分の行動を選択し決定するための能力を身につけていく。
- 注意を払い、集中を持続させ、熱中できるようになっていく。
- 適度な変化、驚き、不明確なこと、不思議な出来事を受け入れ、楽しめる力を持つようになる。
- 個人の価値に対する感覚を身につけ、それが現在の行動や能力によるものではないことを知っていく。
- 他人と自分の感情は、お互い別物だと理解する能力を持つようになる。
- 情緒的な欲求を表現するための能力と自信を持つようになる。
- 情緒的な欲求が満たされることを期待するようになる。

このようにラーニング・ストーリーは子どもの学びの成果から保育者自らの環境整備を確認し、改善の方向性を探る必要から、継続的に記録される。この A 児のラーニング・ストーリーを手がかりに、学生が子どもの学び・育ちを理解するまでの過程を辿っておこう。

2. 子どもの学び・育ちへの気づきと生きた身体の奪還

(1) 子どもの学び・育ちへの気づき

学生は、保育所に観察に出向いた4月当初から5月までの A 児の姿を次のように綴っている。「筆者とも一対一で遊ぶことが多く、絵を描くなど単純な作業などは、落ち着いた様子で取り組んでいた。A 児は他児と関わる時には、人や物との距離感が取れず、自分の欲しいものが目につくと一目散で突進するため、他児の作った制作物や大事にしているものを無理矢理奪い取ったり、壊してしまったりといった行動上の問題があった。また、他児の活動に参加したいと思っても、能力的についていけず、遊びや活動の邪魔になり、他児から邪険な扱いをうけてしまうことがしばしばであった。自分の活動にも、他児と自分のイメージが合わなければ、手を出すなどして他児を遠ざけていた。そして、仲間から A 児は邪魔をするものというマイナスイメージを持って関わられるほど、A 児を中心にトラブルが発生し、保育者も筆者もそのトラブルの対応に追われていた」¹⁶⁾。

こうした A 児のイメージを払拭させたのが、「鍋洗い」と題した6月25日のラーニング・ストーリーである¹⁷⁾。先の「鍋洗い」において、学生はトラブルメーカーであった A 児の行動に目を留めている。A 児は大きな鍋を水で満タンにし、重くなった鍋を一人で持ち上げ、水を排水溝に流し出す。学生は、A 児がなぜこの力仕事を始めたのか知りたいと思い、繰り返される動きに引きつけられていく。この時、学生は他児との関わりの枠組み

から A 児を見るのではなく、A 児自身の心の動きに注目し始めている。A 児が最もトラブルを起こしていた S 児とのかかわりが安定するに連れ、学生は A 児のリズムに感受できる身体を取り戻していく。A 児のリズム感をキャッチしたことで、学生は A 児の鍋洗いを他児等に邪魔させず、静かに見守る姿勢をとり続ける。

表5 テ・ファリキとの照合による学びの成果

要素	目 標	学びの成果
幸 福	・情緒的な快（幸福）が育まれる環境	・注意を払い、集中力を持続させながら、熱中して物事ができる。 ・情緒的な欲求が満たされることを期待する。
探 究	・自らの遊びが有意味な学びとして尊重される環境 ・自然界，社会的世界，身体世界，物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境	・自分自身の課題を設定し，材料を選び，意思を決定する能力を身につける。 ・物事を試みることで，探究すること，興味を持つことは学習のために重要であることを知る。 ・砂，水などの多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく。

ここで学生を驚かせたのは、A 児の記録をラーニング・ストーリーとして起こし、テ・ファリキと照合することによって明らかとなった学びの成果である。表5に示すように、学生が興味を持って見守ることで、A 児は要素「幸福」の「情緒的な快（幸福）が育まれる生活」を経験し、数十分かけて20回以上も鍋を洗い続けたのである。先にも触れたように、その中で A 児は“注意を払い、集中力を持続させながら、熱中して物事ができる”，“情緒的な欲求が満たされることを期待する”といった学びを獲得した。つまり、学生が A 児の鍋を洗い続ける姿に興味を持ち、その情動を共有し始めたことは、A 児が笑みを向けてきた時、微笑み返すことによって A 児に安定した活動への意欲を促したのである。

それだけではない。情動共有と A 児のリズムの尊重は、要素「幸福」の環境に加え、発達が遅れていると思われていた A 児に要素「探究」の学びの成果を獲得させている。A 児は要素「探究」の「自らの遊びが有意味な学びとして尊重される環境」「自然界，社会的世界，身体世界，物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境」を与えられ，“自分自身の課題を設定し，材料を選び，意思を決定する能力を身につける”，“物事を試みることで，探究すること，興味を持つことは学習のために重要であることを知る”，“水，砂，などの多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく”，といった学びを獲得していた。

A 児の鍋洗いは、料理を作るという目的を実現させるための過程であった。そのために A 児は鍋の砂を綺麗に取り除きたかったのである。こだわりの強いトラブルメーカーである A 児が大鍋に水を一杯まで入れては何度も排水溝に水を流したり、鍋の中の水と砂をかき混ぜ一緒に捨てることを繰り返していたのは、どうやったら砂を取り出しやすいかを試していたのである。

ラーニング・ストーリーを描き、テ・ファリキとの照合を繰り返すことによって、学生は A 児が集中し、落ち着いて物事に取り組むには、A 児自身のリズムやイメージを崩されない生活が必要だということに気づいていく。

(2) 生きた身体の奪還

学生が綴ったラーニング・ストーリーには、もう1つ注目すべき点が見いだされる。それは、学生と A 児との関係が鯨岡峻が主張する間主観的關係だという点にある。学生は A 児の鍋洗いに向かう心の動きを察知し、その様子を食い入るように見守っている。今までとは違う雰囲気を感じ取ったからこそ、単なる水の出し入れの繰り返しと担任保育士さえ見逃した A 児の行動に目を留めたのである。その姿に A 児は微笑みを送って思いを伝えている。一見何でもなしのよう描かれている両者の具体的対応をつぶさに見ていくと、その時々に見られる両者の気持ちの共有とその満足感が感じ取れる。鯨岡がコミュニケーションの原初のかたちと表した両者のやりとりは、発達が遅れ、トラブル・メーカーと見なされていた A 児に素晴らしい学びの成果をもたらしたのである。

では、鯨岡が間主観的關係の基礎に据える感受する身体の奪還をエピソード「築山を滑って降りる」から見ておこう。前置きに、鯨岡はある保育園の広い園庭の一隅に、かなり大きな粘土質の材質からなる築山があり、子どもたちが駆け上がったたり、駆け降りて身体運動が楽しめるようになっていると記している¹⁸⁾。

数人の男の子たちがバケツやジョウロに水を入れて築山のでっぺんまで運び、その水をぶちまけて築山の斜面を水浸しにしている。前夜の雨で地面は濡れていたが、そうすることによって、粘土質の斜面はよりいっそうヌルヌル、ツルツルになり、滑りやすくなる。「先生、すべるよーっ！見てて！」と一人が築山のでっぺんから元気な声をかける。それまで女の子たちのままごとの相手になっていた保育者は、振り返って築山に目をやると、「いいよ！滑っておいで！」とこれまた大声で応える。こうしてワーワー、キャーキャーと歓声をあげながら男の子たちが次々に滑り降りてくる。そのうちに数人の女の子たちもその遊びに仲間入りし、同じように歓声をあげながら滑り始めた。

…築山の上から「先生も来てーっ！一緒に滑ろうよ！」と声がかかる。「よーし、先生も行くよ！」とその若い保育者は応え、…築山の方に走り、足を滑らせながらそれを登っていく。そして頂上に立つと、…「ソレーッ！」と歓声を上げながらお尻をついて滑り降りてくる。斜面の途中にはわざと作ったコブがあって、そこがジャンプ台のようにになっているため、滑り降りると一度体が持ち上がってどすんと落ちる具合になっている。どすんと落ちたところで保育者が「キャーッ！」と悲鳴を上げる。先に滑り降りてそれを見ていたS子は、そのとき一瞬顔をしかめ、N夫は「先生、すごい！」と言う。

颯爽と築山を滑った保育者は、子どもがわざと作ったコブをジャンプし、どしんと尻餅をつく。尾てい骨を襲った激しい痛みを経験したのは保育者なのだが、その痛みは保育者だけでなく、それを注視していた子どもたちや鯨岡の体をも襲ったのである。S子が顔をしかめ、N夫が「すごい！」と声を発したのも、保育者の尾てい骨を襲った感触がある意味で経験したこと由来する身体的表れだというのが、鯨岡の説明である。鯨岡はこのエピソードを紹介しながら、保育者がジャンプ台から落下した時、注視していた者全員が何らかの形でその感触を感じていること、つまり一人の身体的経験が容易に周囲の他者に開かれ、容易に共有されていることが間主観的関係を構築する上で重要だと言う¹⁹⁾。

というのも、その身体を通して感じられるものを越えて、関わり手はいま子どもがどのような気持ちでいるか、何を欲し、何を意図し、どのような観念や感情を抱いているのかを掴み取る必要があるからである。鯨岡は現場に身を置いた者がその心で感じ取った子どもの変化を保育者とT男の具体的ななかかわりから明らかにしている。先のエピソードで削除した保育者とT男のやりとりを補足しておく²⁰⁾。

T男（4歳）は、先程から仲間たちの滑り降りる様子をつっ立ったままじっと食い入るようにみつめている。保育者がT男のそばにやってきて、「T君も滑ろうか」と声をかけるが、T男は首を振る。…（保育者の滑降場面）…

滑り降りてきた保育者は、再びT男のところに来て、息を弾ませながら「ビューンて滑って、とっても面白かったよ、T君も滑る？先生と一緒に滑ろうか」と声をかける。T男は今度はこっくりうなずく。「よし、滑ろう、滑ろう」と保育者が築山を登りかけると、T男もついて登っていく。頂上では他の子どもたちがまた順々に次々と滑り降り、T男と保育者だけが残されたかたちになる。「次はTだ、T、滑ろ！」と下から声がかかるが、T男はやはり怖いのか自分から滑り降りようとはしない。「じゃあ、先生と一緒に滑ろうか」と保育者は自分の膝のあいだにT男を抱き抱えるようにして、「いい？いくわよ」といい、「ソレー！」と滑り降りる。今度はコブのところを通らなかったのも、そのままサーッと下まで一気に滑り降りてくる。滑り終わって立ち上がったT男の表情は実に生き生きとしている。「面白かったね」と保育者がいうと、「うん」と少しはにかんだような様子で答え、続けて「もう一度滑る」という。「もう大丈夫、T君一人で滑れるよ」と保育者が言い終わらないうちに、もうT男は小走りに築山に取り付き、這い登り始めた。

保育者は滑り降りると即座にT男のところに来て、「T君も滑る？」と聞いている。この時、保育者はT男の滑りたい気持ちを十分に掴んでおり、これは「滑りたいの？」「滑りたくないの？」といった二者択一的問いではなく、「滑ろうか、滑ろうね」というようなT男の気持ちの確認と促しが込められていた。滑り終わった後の「面白かったね」も同様で、T男の面白かった気持ちを掴んだ保育者の言葉であり、子どもに起こりかけている気持ちをさらに強めたい気持ちが暗黙の中に込められているというのが、鯨岡の説明である²¹⁾。

では、鯨岡が間主観的関係において展開する生きた身体による他者理解は、どのような子どもの学びをもたらしたのだろうか。このエピソード記録を基にテ・ファリキと照合すると、表6のようになる。

表6 テ・ファリキとの照合

要素	目 標	学びの成果
幸 福	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的な快（幸福）が育まれる環境 ・危害から守られた安全な環境 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の行動を選択し決定するための能力を身につけていく。 ・自分の恐れは大事に扱われるだろうことを信頼していく。
探 究	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動的技能，操作的技能，俊敏性，協調性，バランス感覚などの発達を含む，自分自身の身体のコントロールを高めていく。

テ・ファリキとラーニング・ストーリーの使用は，生きた身体による他者理解がどのような子どもの学びに繋がるのかを明らかにすることによって，子どもと関わり手の間主観的関係の重要性を浮き彫りにした。そこで，わが国の幼稚園が恩物中心主義保育による画一的指導から脱却するまでの過程を辿りながら，子どもと関わり手の関係性の変容が，いかなる学び・育ちを子どもたちにもたらしたのかを明らかにしたい。

Ⅱ. わが国の幼稚園黎明期の実践記録

1. 恩物中心主義保育による画一的指導

東京女子師範学校附属幼稚園は，1876（明治9）年11月の開設に伴い，女子師範学校の英語教師であった関信三を初代監事（園長）に，ドイツ人松野クララを主席保姆に迎えた。『日本幼稚園史』によれば，松野クララは，「独逸人で，その頃農商務省の役人であつた松野礪氏の夫人であつた。幼稚園のことについて詳しく，殊にその保育法の理論及實際は，フレーベル直伝であるといふので，女子師範学校が幼稚園を創めるに当つて，請うて主任保姆に迎へた」と説明されている²²⁾。そして，保姆として抜擢されたのが，やはり同校の教員であった豊田英雄である。

関は堪能な英語力を生かし，『幼稚園記』を翻訳すると共に，『幼稚園創立法』『幼稚園法二十遊嬉』を著した。のみならず，英語しか話せない松野クララの通訳も務めた。関は『幼稚園法二十遊嬉』の総論の中で，幼稚園における恩物重視の意味を次のように語っている²³⁾。

「抑布列別氏ノ保育法タルヤ，幼稚ヲシテ遊嬉，歌唱，戯劇，体操，説話等ノ如キ各種ノ園課ニ就カシメ，以テ身体ヲ健康ニシ，手業ヲ熟練セシメ且ツ意匠ヲ鋭敏ナラシム，或ハ礼讓アリテ容儀ヲ溫雅ニシ，謹慎ニシテ志操ヲ誠実ニシ，交際ノ情誼ヲ曉ラシメ，勉強ノ勢力ヲ増サシム。就中コノ二十遊嬉ハ保育科中ノ最も高度ヲ占ルモノトス。是ヲ以テ苟モ子女訓育ノ地位ニアルモノ，コレ遊嬉ノ方法ヲ熟察シ以テ幼稚ノ性質年齢ニ応シテ之ヲ施ストキハ，将来必ス其子女ノ榮果ノ成熟スルヲ期シテ待ツヘキナリ」（傍点：引用者）

関は，各種園課の内で，二十遊嬉を高度なものと見なした。二十遊嬉に対する絶対的な彼の信頼は，「二十遊嬉トシテ幼稚ノ身体心思ヲ教育スルノ性質ヲ包含セサルハナシ」「此ノ如ク幼稚ヲシテ此保育法ニ就カシムトキハ，後チ初歩学校ノ根本演習ニオイテ進歩スルヤ果シテ速疾ナルヲ期スヘシ。且ツ人生営業ノ何類タルヲ問ハス，終身ノ行路ニオイテ其裨益スル所亦少トセス」という言葉に表れている²⁴⁾。そして，こうした関信三の恩物観は，附属幼稚園の恩物観であった。それを証拠立てているのが，次の豊田英雄の恩物観である²⁵⁾。

「幼き児女を開誘するには恩物と名づくる所の各種の玩具あり，…児女を開誘するに人生必須の要を含蓄したる二十有種類の実に小児に適当したる玩具を製し，併せて賢き遊戯を組み立て，幼児をして自ら之を使用せしめて，身自ら之を導きて小児天稟の良智良能を開誘し，其健康を助けしむる基礎となせり。此の二十玩具を名づけて恩物と云へり。恩物とは天賦を言ふ意を含有す。」（傍点：引用者）

フレーベルの卓越した考えとは，「幼時ノ玩戯雑遊ヲ禁止スル一般世習ヲ一変」させ，「児輩適意ノ遊戯ヲ教育上ニ活用ス」ることの発見にある²⁶⁾。まさに，この「遊戯ヲ教育上ニ活用ス」する方法が，幼稚園教育と小学校教育との違いを示すものであった。問題は，ここでいう遊戯が，恩物を用いたパターン化された静的な遊びであったという点にある。

恩物による開誘方法から，この点を見ておこう。

「保姆幼児に向ひ，今や余が為せし如くなすべしとて，予め伏せ置きたる函に左手をかけ押へ，右手を以て蓋を引きあげ一，二，三，の号令と共に函を揚げ蓋をば函中に納め，机案の棚或は机上の妨げなき所に置かしめ，先づ形体の問答をなし，徐に順序追ひて模造物体を作りその回答を試み成たけ小児の考案をひかしめ中に就き稍

確実なる答えを為したるを採り、斯くして十分乃至十五分間は、保姆の与ふる規則により、此の外に十五分間は小児随意に種々模造体を作ら」せる²⁷⁾。

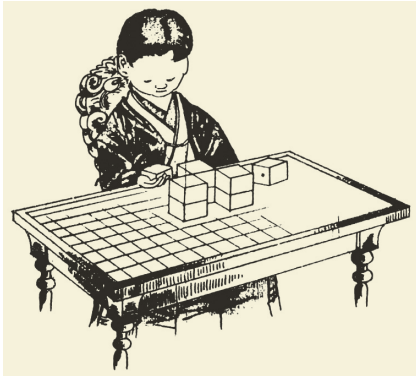


図3 第三恩物第一積体法

『幼稚園法二十遊嬉』の第三恩物では、図3のような碁盤の目の罫線を引いた机に座った子どもが、その升目にそって遊ぶ様子をイラスト付きで説明している。概略は次のとおりである²⁸⁾。

保姆は八つの小立方体からなる第三恩物を、規則に従って函から取り出させる。まず、中の小立方体が落ちない程度に少し蓋を開き、函を逆さにして机の上に置き、蓋を全開にして静かに函の底を持って引き上げる。一個の立方体と同じであることを問答で説く。前後左右上下を教え、この立方体を二分、四分、八分して机に並べ数を数える。

子どもたちは、恩物機の線にそってきちんと並べるだけではない。豊田の説明では、子どもは保姆の号令で一斉に函を引き上げる。その際、保姆は子どもに指示をもって整然と振る舞わせ、傲慢放縦の性格を助長させぬよう留意することが求められたのである。

「常に清潔を愛し物事に於ける秩序を正しくし、事物を能く整頓するの規則を実行」²⁹⁾することは、「保姆の心得」の一つであり、それは日々の「恩物を与へて終始物品の整頓を為すの良風を習は」³⁰⁾せ、「誘導の際、規則時間中は児童の随意を許すべからず、若し屢々これを許す時は傲慢放縦の性を増さしむ」³¹⁾と保姆たちは教えられたのである。自由な時間と規則に従うべき時間をきちんと分けること。なぜなら、子どもの自発的な活動は、二十遊嬉をもって満足させられ、恩物を媒介としてのみ、理想的な発達が約束されるからである。こうした考えが、子どもに厳格な規則に従うことを強要させたのであった。

2. 附属幼稚園分室の開設と恩物中心保育による画一的指導からの脱却

1882（明治15）年、文部省は危険鄙猥な遊びによって、「頑陋ノ慣習ニ陥リ大ニ天賦ノ良質を毀損」してしまわぬよう、「身体ノ發育ヲ妨」げたり、「其精神ヲ損傷スルノ恐レ」を除くために、小学校とは別に組織された幼稚園設置の必要を説いた³²⁾。とはいえ、富豪の子弟と一般大衆の子が同じ園に通うことは、当時では不都合であった。そこで、文部省は富豪の子弟が通う園制完全な大規模な幼稚園ではなく、簡易な幼稚園の設置を自治体に奨励した。さらに1884（明治17）年2月15日、文部省は、「学齡未滿ノ幼児ヲ学校ニ入レ学齡兒童ト同一ノ教育ヲ受ケシムルハ其害不少候条、右幼児ハ幼稚園ノ方法ニ因リ保育候様取計フヘシ」という通達を出し、学齡未滿の幼児が、小学校に入学することを禁じた³³⁾。

2つの通達によって、小学校に簡易幼稚園を付設する動きも見られたが、小学校すら完全な施設をつくることのできなかった多くの自治体では、その進展ははかばかしくなかった。しかも、全国につくられた簡易幼稚園は、「貧民力役等ノ兒童ニシテ父母其養育ヲ顧ミルニ暇アラサルモノ」に対するものではなかった³⁴⁾。財政的問題もさることながら、具体的な簡易幼稚園の構想を明らかにすることが、早急の問題であった。

こうした文部省の要請に応え、1892年（明治25）年9月24日に簡易幼稚園のモデルとして設置されたのが、女子高等師範学校附属幼稚園分室である。本園規則との大きな違いは、保育課目に「行儀」が加えられたことと、多種類の恩物を用いた活動を「手仕事」として一括し保育課目を簡略化したことにあった³⁵⁾。これは当時の女子高等師範学校校長、細川潤次郎が主張していた恩物中心主義保育への批判を反映したものであったと考えられる³⁶⁾。

「幼稚園ノ事タル単ニ夫ノ恩物玩弄ニ止ラス、学校ニ於テ書籍外ニ生徒ヲ訓練スルト等シク、幼稚園ニ於テ恩物玩弄外ニ幼児ヲ教育スル所少カラサルコトヲ察セサル可カラス、今日幼稚園保姆タル者幼児ヲ導クハ、多クハ室内ニ在リテ西洋伝来ノ恩物ヲ玩弄セシムルニ止メ、幼児ノ室外ニ在リテ心身ノ活動ヲ逞クスル時ノ如キ、真率ノ容儀ヲ顕ハス時ノ如キハ、殆ント保育時間外ナリトシテ、深く意ヲ留メサルモノ、如シ、且恩物玩弄ノ方法ニ至テモ、或ハ強迫ニ失シ、或ハ乱雑ニ流レ、外形ノ方法スラ未タ完美ナラサルコト少カラス」

分室は女子高等師範学校の北側にある供侍所（附き添い控所）を改修したもので、わずか11坪の小さな建物であった。その設備はできる限り切り詰められたことから、薄暗く精密な恩物による作業ができないといった多大な問題を抱えていた。しかし、分室における保育の実際は、主事を拝命したばかりの中村五六や分室の担当保姆下田鶴子らが、自由な遊びの中で子どもの内面世界に近づき、当時の恩物中心の保育を改良する契機をもたらした。下田は1929（昭和4）年、分室での保育を振り返り、改良の試みを次のように語っている³⁷⁾。

「この分室では幼児長幼うち混じりて五十人迄を一組とし、保姆は一人でこれに当るといふ仕組で普通よりも保育時間を長くし、天気の良い時は成る可く外に遊ばせるようにして手細工なども一層自然物の利用といふことを考へ紙細工などは保姆が研究して紙を染めて作つてをりました。」

また、中村は1898（明治31）年、育英会発行の雑誌『教育実験界』に「幼稚園に於ける幼児観察の一斑」を掲載している。記録掲載に当たり、中村は入園6ヵ月を経過した、年齢およそ3歳半から4歳までの子どもが展開する戸外での自由遊びが、「実に其想像の鋭き、又模倣心の強き、吾等の意表に出づること多く、如何にしてしか思はるゝか、如何にしてかく実情をうつすことの巧みなるかを疑はしむる」³⁸⁾ほどに感嘆した保姆が記した観察記録をそのまま発表したと解説している。その一例をわかりやすく述べておく³⁹⁾。

芝生が茂った小山と小山の間の窪みで、しかも芝生が少ない場所に子どもたちが集まり、木の枝、木の葉などを取り散らかしている。何をしているのかとそっと見てみると、魚釣りをしている様子である。袖を結んで裾も上げ、さも水中に入っているといった動作で、木の枝を使って、木の葉を釣りあげていく。木の葉が黒いと黒鯛、赤いと赤鯛、巾が広ければヒラメだといっている。槇の葉は刺身になる。魚釣りが終わると、今度は『ハイ黒鯛入りマセムカ、比良目入りマセムカ』と魚屋になって売り歩く。他児がこれを買いて求めると、石上で料理して『御馳走ヲ上ゲマシャウ』といいながら、食事が始まる。（傍点：引用者）

この記録公表は、2つの点から大きな意味をもっている。1つには、中村が「幼児ノ身体發育ヲ充分ナラシメ、從テ心意ヲ活潑ナラシメン為メニハ、戸外ニ在リテ、遊嬉セシムルハ必要ノコトナリトス。左レバ天気氣候ノ之レガ妨害トナラザル限りハ、幼児ヲ庭園ニ出シテ随意ニ遊ハシムルノ時間多カラント肝要ナリ」⁴⁰⁾と主張した自由遊びの重視であった。そして2つ目には細川が批判した、恩物中心主義保育の画一的指導に甘んじていた保姆たちが全く意に解していなかった戸外遊びに見られる子どもの内面世界への注目である。この記録の筆者は子どもが戸外で展開する自由遊びに「何をしているのかとそっと見ていく」身体を奪還していた。こうした女子師範学校附属幼稚園での取り組みは、機関誌『婦人と子ども』を通して徐々に広まっていく。

3. 機関誌『婦人と子ども』の刊行と実践記録の掲載

中村五六は1896（明治29）年、女子高等師範学校附属幼稚園内の「保母会」を母体に、「フレーベル会」を結成した。1901（明治34）年、フレーベル会の機関誌『婦人と子ども』が刊行された。発刊の辞によれば、機関誌発行の目的は3つあった⁴¹⁾。第1は、児童教育法の研究である。第2に、母親（女子）教育の普及。そして第3に、家庭向け読み物の供給である。この雑誌は、アメリカでのフレーベル主義保育法への批判、子どもの発達や特性にあった保育法を紹介すると同時に、研究者や実践家の手による遊び論や恩物批判を掲載し、幼稚園教育法の改革を目指す手段となった。

1903（明治36）年、『婦人と子ども』の雑録の欄に掲載された和歌子「幼児の汽車遊び」は、中村五六が保育者達に求めた遊びに展開される子どもの内面理解であり、実践記録であった⁴²⁾。特筆すべき点は、子どもの遊びに共感・共有する保育者の姿が浮き彫りにされ、子ども中心に遊びが展開していくことにある。

(1) 実際の記録

「幼児の汽車遊び」は、「広々とした庭園や野原に遊んで駈け廻つて居つてさへ其活気が溢るゝばかりの幼児達、今日は昨日より降りつゞいてまだやまぬ雨の為に、此処幼稚園の一室に籠城しなければならぬ事になりました。従て室の隅から隅まで幼児の元気がみちみちて居るような心持がいたします。」という書き出しで始まる。和歌子は保育室に充満する子どもたちの活気を肯定的に受容することから、大仕掛けに始まった汽車遊びに引きつけられていく。少し長くなるが、和歌子自身の記録をできるだけそのまま引用しておく。

まづ初に年長株の二男児が何か相談らしい事をして居りましたが、やがて其辺にあつた十余脚の腰掛を持って来ては向ひ合せ合せにくつゝけて排べます。あんなに長くくつゝけて何をするのかと思つて居りますと、最後に一番端の一脚だけは通常に置かず立てゝ置きました。ハハハ汽車の煙突かしらと思つて居りますと、果して其次の処には積木のはいつて箱を置きました。之は石炭でこゝは機関車なので。

さて列車ができ上ると技師は化して乗客募集係となり、室の各方でいろいろの事をして居る幼児達に、「汽車ニオノリナサイ」と勧めてまはります。…頼み廻つてやつと十余人の乗客ができて乗り込みました。す

ると今度は切手売兼改札係が乗客の中からも二三人現はれて、長方形の木片を「チョキッ」と口で言ひながら一枚づつ配つて廻る。之がすむと一人が「ポー」と言ふ。二三人が「ガタンガタン」と言ひながら両手を大きく前後にまはす。之は車輪のつもりなので。此際には改札係が何時の間にか駅長にも車掌にも機関手にもなりすまして居るので是れ即ち発車である。乗客の中では私が先生兼阿母さんに推され「コゝは一等イ、トコデス」といふ処に乗せて貰つて居る。「ガタンガタン」をまじめに一生懸命につゞけて居るのはとりもなほさず進行中なので、私が「此汽車はドコカラ来タノデスカ」と問ふと、「新橋デス」と答へる。此語に連想して一兎は忽ち一同に向つて「汽笛一声ヲオウタヒナサイ」とすゝめる。皆歌ひ出す。之に誘はれて今まで他の遊をして居つた幼児も皆追々集つて汽車に乗る。とうとう室中の幼児が皆汽車中の人になる。すこし立つと「サーコゝハ上野デス」とふれてまはる。「御弁当オベントー」と木を箱にいれて売るもの「オモチヤヤオモチヤー」と其辺にある玩具を売るもの、「本ヤ本ヤー」と絵本を売るものなど様々である。次に又「ガタンガタン」をはじめ、すこしして「大久保、大久保」と呼ぶ。「皆下リテ躑躅ヲ御覧ナサイ」と言てまはる。私はじめ一同下車する。機関手車掌一同汽車はうちすてゝおいて案内の労を執り、「ホラコンナニキレイデス」と、をりしも机上の花瓶に生けられてある躑躅の花を指す。「キレイデスコト」などと言つて居ると、「今度は名古屋ニ行キマスカラ早クオノリナサイ」と親切にも知らせて呉れる。即ち乗る。「ガタンガタン」がはじまる。「エー名古屋ニ行ク時ニハ富士ノ御山ガ見エルンデス」とふれまはる兎がある。「ドレドコニデスカ」と問ふと「ホラ御覧ナサイ」と大急に駆け出して往つて黒板に白墨で富士山を畫く。車掌先生二三人また駆け出して、面白がつて畫く。忽ち、富士山が三も四も見える事になる。立ち歸つて又「ガタンガタン」をはじめ「日光、日光」と呼び、「モー下リテ下サイ」と一同に言ひ皆下りる。

次で客車も機関車も煙突も皆元の腰掛にかへり此遊は終わりました。

其翌日も亦雨天で、やはり室内で右のやうな汽車遊がはじまり、二度目の事とて乗客も勝手が分つたと見えて、車掌其他の人の命令規律によく従て居りました。そうして此日には重に大森、横須賀を呼び、前にあつた発車、進行、弁当売などの事柄の外に新しく、「モー夜ニナリマシタ」「サーモーオ子ナサイ」「サーモーオキナサイ」など、乗客にふれてまはる事が加へられ、前に木片なりし切符は紙片に改良せられ、私の居る処には「先生ノトコハキレイニシテ上ゲマセウ」とて、車室に（実は腰掛のよりかゝりに）絵をぶら下げました。

又二三日の後雨天の日に、第三回のが企てられましたが、其時には以上の事柄の外に「ピシャン」と言ひながら客車の戸を開閉する事、「暗イカラアカリヲツケマス」とことわりながら客車の方々に来て上に向いては、「パチツ」と燐寸を擦り燈をとす事が加はりしました。（傍点：引用者）

(2) ラーニング・ストーリーの書き換えとテ・ファリキとの照合による学びの成果

さて、この記録をラーニング・ストーリーに書き換えてみると次のようになる。

ある雨の1日、活気溢れる子どもたちはさまざまな遊びを展開していく。その中で、子どもたちが自ら始めた最も複雑で大仕掛けなものが、「汽車遊び」であった。

まず、2人の幼児が、手近な椅子を10脚並べている。何をしているのかと筆者（和歌子）が見ていると、煙突や石炭などを模しながら蒸気機関車をつくり、周囲の子どもたちに乗車を勧める。子どもの中から改札係や車掌が出現して、汽車ごっこが始まった。筆者も勧められて一等車の乗客となり、ともに旅行を楽しむことになった。「ガタンガタン」と汽車が進行する中、筆者が「汽車はどこから来たのかしら？」と聞くと「新橋」だと答え、子どもたちはその言葉によって「汽笛一声」の歌を唱和し始めた。少しすると「上野」に着き、「駅弁売り」が現れ、「大久保駅」では下車して、つつじを見学する。やがて「名古屋」を目指して汽車は走り続けるが、途中で「富士山」が見える筈だということで、「どこどこにですか」と尋ねると黒板に「富士山」の絵を描く子どもが出て来た。子どもたちは次々と遊びを展開させ、1時間55分の間、汽車ごっこを楽しんだ。

この遊びは翌日も雨だったため続行された。さらに、2、3日後の雨の日にも発生し、汽車遊びは3回にわたって少しずつ趣向を変えながら楽しまれた。

では、和歌子が子どもたちとともに楽しんだ生活をテ・ファリキと照合しながら、子どもたちが獲得した学び

の成果を明らかにしておこう。まず、「幼児の汽車遊び」では、2人の男児から始まった遊びが徐々に全員を巻き込んで展開されており、目標「貢献」の「他の子どもたちとともに学ぶことを促される環境」が子どもたちに保障された。これによって、子どもたちは“他者の視点にたち、他者に共感できる能力を強める”“集団に貢献できる方法を理解していく”といった学びを獲得している。

さらに、和歌子は遊び仲間として、「汽車はどこから来たのかしら？」と尋ねたり、どこに富士山が見えるのかを問いただしたりすることで、目標「コミュニケーション」の「さまざまな目的のために言語的コミュニケーションによる能力を育む環境」「自身の文化、他の文化の物語やシンボルに触れる環境」「創造性、表現力を身につけるために、多様な方法を発見し発展できる環境」を保障した。これによって、子どもたちは“注意深く聞き、話し手に適切に反応するための態度、能力を身につけている”“自身の考えは言葉、絵、数字等で表現されることを知っていく”“切る、描く、組み合わせるなどの芸術や工芸の過程に自信を持ち、能力を身につけていく”“ごっこ遊び、木工、音楽等の多様な活動を通して、創造力、表現力を身につけていく”といった学びを得た。

加えて、和歌子は目標「探究」の「自身の遊びが有意味な学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性が認められている環境」「自然、社会等の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境」を子どもたちに保障している。これによって、子どもたちは“象徴的遊び、ごっこ遊び、劇遊びに自信を持ち、レパートリーを増やしていく”“友情、権威などの社会的かかわりや概念についての理論、社会のルールを知っていく”といった学びを得た。

ところで、和歌子自身の記録には、子どもと和歌子の間主観的關係において展開する生きた身体による他者理解が余すところなく描き出されている。和歌子は、自由遊びに『幼児はこういふ事に興味を有ちます。こういふ事を観察記憶して居ります。こういふ風に思考を発表します。』といふやうな事を、幼児自ら演じて私の目前に提出して居る事にもなりますから、私が此遊を見て感じた興味も一方でなく、又参考の材料にもなつた」と述べており、他者理解の材料として子どもの内面世界を重視している。のみならず、「遊嬉は實に幼児の生命である。と申しますが、此汽車遊びをひとついたしましても、幼児は幼児だけの規律を守つてする事でございますから、規律に服従するといふ習慣も養はれますし、多勢でする事でございますから、相互の協同一致といふ分子も無論必要でございますし、一緒におもしろく遊べば遊ぶほど社交的感情も他愛の感情も温まりますし、其辺にある物をいろいろに利用してするのでございますから、思考工夫の力も養はれます。」と述べ、自由遊びが子どもにもたらす学び・育ちを理解し、その価値を高く評価していた⁴³⁾。

おわりに

現代ならびに保育史における実践記録の筆者らが、子どもたちの遊びによって彼らの内面世界とその表現の仕方を理解し、彼らと世界を共有する様子をテ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いて分析してきた。保育者は「何をしているのかとそっと見ている」段階から、「ハハー汽車の煙突かしらんと思て居りますと」というように予測しながら見る段階へと生きた身体を奪還させ、ともに生きる場を共有する中で、保育者の願いと子どもの願いのぶつかり合いである保育形態が大きく変容していく。そして、その変容が子どもたちの遊びによってもたらされる学びの成果を飛躍的に創出させていく。

テ・ファリキとラーニング・ストーリーは、保育者と子どもの間主観的關係を物語り、それによって獲得される学びの成果を分析し得る尺度であるとともに、保育者の環境整備と子どもの学び・育ちの質を問い直し、乳幼児期の子どもの健やかな生活を保障する鍵となることも明らかとなった。

注

- 1) Organisation for Economic Co-operation and Development, *Five Curriculum Outlines—Starting Strong, Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Directorate for Education, 2004, p.4
- 2) *ibid.*, pp.16–20.
- 3) 大宮勇雄『保育の質を高める：21世紀の保育観・保育条件・専門性』ひとなる書房、2006年、40頁。
- 4) 同上書、46–47頁。
- 5) Ministry of Education, *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/ Early Childhood Curriculum*, Learning Media, 1996, pp.13–18.

- 6) 松本崇史「学びの実践記録から保育環境の改善を探るーテ・ファリキとラーニング・ストーリーを手がかりにしてー」『2008年度鳴門教育大学学校教育学部卒業論文』2009年。松本崇史「子どもの学びの評価と環境整備の視点としてのラーニング・ストーリー」『2010年鳴門教育大学大学院修士論文』2011年。
- 7) 橋川喜美代・松本崇史「テ・ファリキとラーニング・ストーリーによる保育改善の試みー絵本によるノリの生起と学びの成果を通してー」『日本カリキュラム学会第22回大会発表要旨集録』2011年, 135-138頁。
- 8) 拙著『保育形態論の変遷』春風社, 2003年, 17頁。
- 9) Ministry of Education, op.cit., p.13.
- 10) ibid., p.14.
- 11) ibid., pp.15-16.
- 12) ibid., p.9.
- 13) ibid., pp.15-16.
- 14) 松本崇史「学びの実践記録から保育環境の改善を探る」前掲論文, 31頁。
- 15) Ministry of Education, op.cit., p.50.
- 16) 松本崇史「学びの実践記録から保育環境の改善を探る」前掲論文, 6頁。
- 17) 同上論文, 31頁。
- 18) 鯨岡竣『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房, 1997年, 19-20頁。
- 19) 同上書, 22-29頁。
- 20) 同上書, 20-21頁。
- 21) 同上書, 31-34頁。
- 22) 倉橋惣三・新庄よし子『日本幼稚園史』東洋図書, 1934年, 344頁。
- 23) 関信三纂輯『幼稚園法二十遊嬉』青山堂, 1879年, 8-9頁(岡田正章監修『明治保育文献集』第2巻, 日本らいぶらり, 1977年所収)。
- 24) 同上書, 12頁。
- 25) 豊田英雄「保育の栞」倉橋・新庄, 同上書, 406頁。
- 26) 関信三『幼稚園記 附録』東京女子師範学校, 1877年, 32-33頁。
- 27) 豊田, 前掲, 410頁。
- 28) 関纂輯, 前掲書, 15頁。
- 29) 豊田, 前掲, 410頁。
- 30) 同上, 420頁。
- 31) 同上, 420頁。
- 32) 『文部省第十年報』1882年, 33頁。
- 33) 『官報』第186号, 1884年2月15日。
- 34) 『文部省示諭』文部省, 1882年, 103頁(国立教育研究所第一研究部教育資料調査室編『学事諮問会と文部省示諭』国立教育研究所, 1979年, 78頁)。女子高等師範学校附属幼稚園分室ならびに, 文部省の幼稚園政策とその性格は, 湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房, 2001年, 296-332頁が詳しい。
- 35) 東京女子高等師範学校編『東京女子高等師範学校六十年史』第一書房, 1981年, 312頁。
- 36) 細川潤次郎「府県学務官参観ノ節演述大意 明治二十四年十二月二十一日」(同『茶橋録話』第一編, 9頁)。
- 37) 下田鶴子「我が国幼稚園の歴史」『幼児の教育』第29巻第1号, 1929年, 11頁。なお, 分室の報告書には, 下田たづ子「東京女子高等師範学校附属幼稚園分室ニ関スル事」1925年11月22日があり, これは下田が報告書としてまとめて女子高等師範学校に提出していた下書きをもとに復元した手書きの記録である。(お茶の水女子大学所蔵)
- 38) 中村五六「幼稚園に於ける幼児観察の一斑」『教育実験界』第2巻第8号, 1898年, 30-31頁。
- 39) 同上, 31頁。
- 40) 中村五六『幼稚園摘葉』普及舎, 1893年, 68頁(岡田正章監修『明治保育文献集』第8巻, 日本らいぶらり, 1977年所収)。
- 41) 「発刊の辞」『婦人と子ども』第1巻第1号, 1901年1月29日。
- 42) 和歌子「幼児の汽車遊び」『婦人と子ども』第3巻第7号, 1903年, 48-52頁。
- 43) 同上, 51-52頁。

Analyzing the Practical Reports by Te Whāriki and the Learning Story

HASHIKAWA Kimiyo

The purpose of this paper is to clarify how the teachers understand the children's inner world and their way of expression, and share the world together, analyzing the practical reports in our time and in history by Te Whāriki and the learning story. The teachers recover the live body which can understand the children's inner world, from the stage of watching the children's play, to the stage of predicting their move. The teacher and the children share the place that they live, the relationship between two grow flexibility widely, and the form of education and care change. The change of their relationship created many results of learning in which children enjoyed the play.

Te Whāriki and the learning story speak of the inter-subjective relation, are the scale of the results of the learning which it creates. By Te Whāriki and the learning story, the teacher understands the gap in environment of child care and education, and learning and growth of children, realize again the children life.